

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Л.С. Васюкович (Віцебск, ВДУ імя П.М. Маішэрава)

## МЕТАТЭКСТ У СТРУКТУРЫ ПАДРУЧНІКА ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

У сувязі з разнапланавым ужываннем адзінкі, што прыводзіць да непажаданай у навуковай сферы полісеміі, акрэслімся ў разуменні тэрміна *метатэкст*. Як вядома, у семантычных даследаваннях па тэрміналогіі адназначнасць агаворваецца як абавязковы (надзвычай пажаданы) атрыбут тэрміна. Аднак самі ж мовазнаўцы і разбураюць гэтую дамоўленасць, ігнаруючы традыцыйнае ўжыванне некаторых адзінак, тым самым ствараючы прэцэдэнт канцэптуальнай полісеміі. Прычым, розныя варыяцыі выкарыстання суправаджаюцца стратай тэрміналагічнай адназначнасці. Пры гэтым кантэкстуальныя ўжыванні тэрмінаў «не столькі ... дакладна абазначаюць навуковае паняцце, колькі сігналізуюць пра актуальнасць праблемы, указваюць на галіну, у якой нараджаюцца новыя навуковыя ідэі» [1, с. 3]. Так, А. Вяжбіцкая вызначае метатэкст як дадатковае тлумачэнне-выказванне аб асноўным тэксце. Даследчыца аналізуе як метатэкставыя ўтварэнні кампаненты тыпу ў гэтым раздзеле я буду гаварыць..., прывядзём прыклад, інакш кажучы, рэзюміруем, паўтोरым, што; дададзім, што і гэтак далей. [2, с. 402].

Сугучна з А. Вяжбіцкай, В.А. Шайміеў акрэслівае метатэкст як другасны тэкст з вербалізаваным прагматычным зместам. Аб'ектам яго становіцца канкрэтны асноўны тэкст, задачай – факт разгортвання і ўспрымання «маўленчага цэлага» [3, с. 58]. Згодна з прыведзеным меркаваннем, асноўнай адзнакай метатэксту прызнаецца яго арыентаванасць на прыватную маўленчую сітуацыю або характар успрымання канкрэтнай адзінкі. Безумоўна, прагматычныя элементы, што забяспечваюць адэкватнае ўспрымання і разуменне тэксту, мэтазгодна адмяжоўваць ад асноўнай маўленчай структуры. Аднак недастаткова строгі падыход да традыцыйнага тэрмінаўжывання прыводзіць да аманімічнага сугучча, «накладання» тэрміна. Тым больш, што лінгвістычная з'ява ў разуменні А. Вяжбіцкай, В.А. Шайміева займае супадпарадкавальнае становішча ў іерархіі тэкст – кампанент тэксту, што, у сваю чаргу, прыводзіць да недыферэнцыраванага ўжывання адзінкі.

Традыцыя выкарыстання тэрміна *метамова* бярэ свой пачатак з прац Р. Якабсона, дзякуючы якому адзінка была ўведзена ў навуковы зварот мовазнаўчых даследаванняў. Вучоны, разглядаючы асновы маўленчай камунікацыі, вылучае камунікатыўную (рэферэнтную), апелятыўную, паэтычную, экспрэсіўную, фатычную і метамоўную функцыі. Вытлумачваючы рэалізацыю асноўных кампанентаў маўленчага акта, даследчык адрознівае два асобныя ўзроўні: «Аб'ектная мова, якой раскажваюць пра сусвет, і *метамова*, на якой гавораць аб мове... *Метамова* – неабходны інструмент даследавання, якім карыстаюцца логікі і лінгвісты» [4, с. 201].

Замацаванню ўласналінгвістычнай традыцыі ўжывання адзінак *метамова*, *металінгвістыка* паслужыла ўвядзенне іх у «Слоўнік лінгвістычнай тэрміналогіі» В.С. Ахманавай, выданне якога ставіла за мэту спарадкаваць і прадеманстраваць у поўным аб'ёме метамову мовазнаўства. Уключэнне адзінак у аўтарытэтны даведнік фактычна абазначала працэс усталявання тэрмінаў як значымы этап металінгвістычных навуковых даследаванняў. У прадмове да слоўніка ўдакладняліся базісныя аспекты рэальнай метамовы: «1) Уласна-тэрміны, гэта значыць, тыя словы, якія або наогул не ўжываюцца ў мове-аб'екце, або набываюць, будучы запазычанымі з мовы-аб'екта, асаблівае значэнне; 2) своеасаблівыя спалучэнні слоў і іх эквівалентаў, якія характарызуюць метамову лінгвістыкі ў яе поўным выглядзе; 3) акрэслены сацыяльна-лінгвістычны аспект: гэтая форма метамаўлення адлюстроўвае спецыфіку таго або іншага лінгвістычнага накірунку, эпохі і т.п.» [5, с. 4].

Традыцыі сучаснага тэрмінаўжывання дазваляюць дыферэнцыраваць у сферы лінгвістычнай тэрміналогіі такія адзінкі, як *метамоўная функцыя мовы*, *метатэкст*, *метамаўленне*, *метасінтаксіс*, *метаграматыка*. У практыцы класічнага мовазнаўства замацавалася наступная дэфініцыя: «Метамова мовазнаўства разглядаецца намі найперш як сродак навуковых (або метамоўных) зносін. Пад метамоўнымі зносінамі разумеецца выкарыстанне носьбітамі асаблівай разнавіднасці мовы, якая рэалізуе інтэлектуальна-камунікатыўную функцыю». Аднаводна пад метатэкстам будзем разумець тэкст, што раскрывае, вытлумачвае сутнасць мовазнаўчых паняццяў, з'яў, адлюстроўвае лінгвістычную тэрміналогію, сістэмныя адносіны паміж тэрмінаадзінкамі [6, с. 64].

Прызнанне афіцыйнага статуса метатэксту ў рэчышчы традыцыйнай лінгвістыкі спараджае новы аспект праблемы ў кантэксце нашага даследавання. Метатэкст як структурны элемент падручніка па мове не супадае з кампазіцыйна-маўленчымі формамі, прызнанымі школьнай практыкай. На думку Н.А. Метс, О.Д. Мітрафанавай, Т.Б. Адзінцовай, такія тыпы выказванняў, як *апісанне* (пэўнай з'явы, прадмета або матэрыялу, працэсу, вопыту, лабараторнай працы), *апавяданне* (аб адкрыцці закона або з'явы), *разважанне* (аб вывадзе формулы, закона), якія ўтвараюць тэксты любой дысцыпліны, ... –

цалкам прымальна і мэтазгодная форма метадычнай арганізацыі вучэбнага матэрыялу» [7, с. 114]. Аднак метатэкст школьнага падручніка паводле дыдактычнай і камунікатыўнай скіраванасці, кампазіцыйна-лагічнай структуры, моўнага выкладу цяжка адназначна суаднесці з названымі адзінкамі, паколькі сам тып тэксту будзе дыктавацца ўласцівасцямі аб'екта, што выступае ў якасці прадмета-характарыстыкі.

Так, да **апісання** складальнік падручніка звяртаецца, раскрываючы, дэталізуючы ўласцівасці пэўнай моўнай з'явы, вылучаючы яе з шэрагу аднародных. Аднак метатэкст, вырашаючы найперш дыдактычныя задачы, не можа быць звязаны да простага пералічэння прымет адзінкі (напрыклад, пры падачы звестак пра функцыянальны стыль). Ён запатрабуе інфармацыі аб даследаванні паняцця ў гістарычным развіцці, дэманстрацыі поліварыянтнасці ў трактоўцы тэрміна ў кантэксце сучасных даследаванняў. Апісанне, статычнае па сваёй сутнасці, выключае часавыя параметры з'явы, напрыклад, у межах апісання не месціцца інфармацыя аб гісторыі станаўлення і развіцця тэрміна. Значыць, магчымасці тэксту апісання ў школьным падручніку абмежаваныя. Гэты тып можна суаднесці з моўнымі з'явамі, што вылучаюцца пэўнымі класіфікацыйнымі адзнакамі, а таксама з матэрыялам, што вымагае абавязковай структурызацыі, рубрыкацыі.

Як вядома, у **апавядальных тэкстах** на першы план выступае парадак разгортвання падзей, з'яў, працэсаў у пэўнай часовай паслядоўнасці. Такія тэксты надзвычай малалікія ў структуры школьных падручнікаў. З імі найперш суадносяцца матэрыял, што адлюстроўвае факты з гісторыі станаўлення і развіцця сучаснай мовы, які падае прыватныя аспекты моўных даследаванняў. Асэнсаванне законаў лінгвістыкі, літаратурных нормаў, засваенне сістэмы ведаў пра фанетыку, слоўнік і граматычны лад сучаснай мовы, як правіла, скіравана на сінхроннае яе апісанне, якое звычайна ўнікае разгляду адпаведнай інфармацыі на дыяхранічным зрэзе.

**Разважанне** – нечастотны і нетыповы тып тэксту на старонках школьнага падручніка. Так, А.І. Моціна лічыць, што «прадметам выкладу пры разважанні выступаюць не самі аб'екты (матэрыяльныя або ідэальныя), а працэс атрымання новых ведаў пра іх» [8, с. 24]. Аднак камунікатыўны намер складальніка падручніка абумоўлены ўстаноўкай на аргументаванае вытлумачэнне прапанаванай інфармацыі. Прычым аўтар не прэтэндуе на «атрыманне новых ведаў», на ўстанаўленне лінгвістычных ісцін (яны ўжо спазнаныя ў навуковым свеце). Задача складальніка вучэбнай кнігі – інтэрпрэтаваць, паведаміць вывераную мовазнаўчую інфармацыю патэнцыяльным чытачам у лагічнай і даступнай форме. Улічваючы камунікатыўныя ўстаноўкі аўтара (не адкрываць, а вытлумачваць моўныя законы, факты), цяжка гаварыць у рэчышчы школьнага падручніка пра метатэкст, адпаведны кампазіцыйнай структуры разважання.

Такім чынам, метатэкст падручніка выходзіць за традыцыйныя рамкі прызнаных школьнай практыкай тыпаў тэксту – апісання, апавядання, разважання. Ён вылучаецца спецыфікай у плане зместу, структурнай арганізацыі, функцыянальнага прызначэння. Мадэль метатэксту ўключае «праграму дзейнасці» аўтара (складальніка падручніка) і адрасата (вучня як патэнцыяльнага чытача). Метатэкст найперш выступае як форма прэзентацыі, рэалізацыі лінгвістычных ведаў. Таму аўтар прадумвае, прагназуе змест, аб'ём інфармацыі, структурную арганізацыю тэксту, праз якую закладваецца дыдактычная задача, спраецываная на вучня (асабліваасці яго разумовага развіцця, успрымання, інтэлектуальных магчымасцей).

Метатэкст як адзінка навуковага маўлення выступае носбітам доказнай, выверанай інфармацыі. Натуральна, што метатэкст пры гэтым «наследзе» сістэмаўтваральныя адзнакі навуковага стылю – дакладнасць, лагічнасць, аб'ектыўнасць, абагульненасць і абстрагаванасць выкладу. Аднак аўтар метатэксту не можа ігнараваць рэакцыю патэнцыяльных спажыўцоў вучэбнай інфармацыі. Таму актывізацыя ўвагі, лагічнага мыслення чытачоў, магчымых незразумелых выпадкі ўжывання моўных фактаў, з'яў загадзя прагназуюцца, «праігрываюцца» аўтарам з пазіцыі вучнёўскага ўспрымання і разумення. Невыпадкава арганізацыя метатэксту (размяшчэнне і ўзаемазвязь кампанентаў, выкарыстанне графічных сродкаў афармлення) выступае як умова асэнсавання і запамінання прад'яўленай інфармацыі.

Метатэкст як вучэбная адзінка валодае наступным наборам прымет, што дэтэрмінуюць яго змест і структуру:

– асноўная функцыя метатэксту як адзінкі навуковага стылю – камунікатыўна-інфармацыйная – дапаўняецца фатычнай, спраецыванай на сродкі наладжвання вучэбнага дыялога з патэнцыяльным чытачом;

– мэта і задачы метатэксту як сродку забеспячэння вучэбнай камунікацыі дыктуюць адбор і спосаб прад'яўлення лінгвістычнай інфармацыі, рацыянальны характар яе падачы і графічнага афармлення;

– зададзенасць стандартных параметраў вучэбнай сітуацыі абумоўлена задачай фарміравання паняццыйна-лагічнага мыслення вучняў, развіцця іх інтэлектуальна-маўленчых уменняў.

З улікам прад'яўленых параметраў вучэбнай сітуацыі метатэкст павінен рэалізоўвацца як мадэль навуковага паведамлення, як тэкставы ўзор, стандартызаваны пры неаднаразовым ужыванні на старонках

школьнага падручніка. У сувязі з гэтым трэба гаварыць пра пэўны эталон структурнай арганізацыі метатэкставай адзінкі, яе аптымальную пабудову, абумоўленую практыкай школьнага выкладання, задачамі фарміравання лагічна-лінгвістычнага кампанента моўнай адукацыі. Апроч гэтага, метатэкст ва ўмовах вучэбнага функцыянавання характарызуецца найперш дыдактычнай скіраванасцю, арыентацыяй на спасціжэнне вучнямі зместу і структуры навуковага тэксту: уразуменне асноўных тэарэтычных палажэнняў, паступовае назапашванне і актыўнае аперыраванне мовазнаўчай тэрміналогіяй, уменне працаваць з лінгвістычнымі даведнікамі, уменне вызначаць тэматыку, асноўную праблематыку вучэбных паведамленняў, засваенне сістэмы моўных сродкаў, з дапамогай якіх афармляецца навуковая інфармацыя, яе структурныя кампаненты.

Спынімся на лінгвадыдактычных характарыстыках абавязковых структурных кампанентаў метатэксту школьнага падручніка па мове.

**Уводзіны (гісторыка-этымалагічная даведка).** У сучаснай практыцы стварэння вучэбных кніг **уводзіны** – факультатывы кампанент. У большасці выпадкаў метатэкст школьнага падручніка пачынаецца непасрэдна з дэфініцыі паняццяў, заяўленых у назве параграфа. У якасці тыповага пачатку метаадзінкі прывядзём наступныя прыклады: «*Лексіка* – гэта ўся сукупнасць слоў мовы, яе слоўнікавы запас. Навука, якая вывучае лексіку, называецца лексікалогіяй»; «*асіміляцыя* – гэта фанетычны працэс артыкуляцыйнага прыпадабнення зычных гукаў»; «*гуканіс* – гэта аднатыпныя гукавыя паўторы»; «*аднародныя члены сказа* – два і больш членаў сказа, якія выконваюць аднолькавую сінтаксічную функцыю»; «*арфаэпія* – сукупнасць правіл узорнага вымаўлення гукаў і іх спалучэнняў у літаратурнай мове»; «*марфалогія* – гэта граматычнае вучэнне аб слове, яго формах, аб лексіка-граматычных класах слоў (часцінах мовы)».<sup>7</sup>

Прыведзеныя прыклады ўступнай часткі метатэксту паводле сваёй структуры пабудаваны як стандартныя слоўнікавыя артыкулы. Наўрад ці можна пагадзіцца, на нашу думку, з тым, што метатэкст як спецыфічная адзінка навуковага стылю павінен сваёй арганізацыяй нагадваць тыповую лексікаграфічную крыніцу. Мэты слоўнікавага артыкула і метатэксту з яго выразнай дыдактычнай арыентацыяй, безумоўна, розныя. Задачы метатэксту як асноўнай крыніцы лінгвістычнай інфармацыі для вучняў вымушаюць аўтараў падручніка прадумаць такі спосаб падачы матэрыялу, які б даваў магчымасць разглядаць тэрміналогію школьнага курса як сістэму, паўнацэнна раскрываць змест навуковых паняццяў, выяўляючы сутнасць моўных з'яў у тыповым лінгвістычным кантэксце.

Тэарэтычна дапушчальнае мноства варыянтаў пабудовы вучэбнага метатэксту не павінна атаясамлівацца з адвольнасцю яго структуры. Паўтаральнасць, «штатнасць» прад'яўлення лінгвістычнай інфармацыі павінна набываць акрэсленыя межы і формы. Вучэбны характар метаадзінкі, узровень вытлумачэння лінгвістычных паняццяў, адаптаваны да адрасата, інтэграванасць у дыдактычны кантэкт вызначаюць і аптымальную арганізацыю тэкставага матэрыялу. Адпаведна ўводзіны як самастойная канструкцыя метатэксту могуць утрымліваць інфармацыйныя элементы наступнага характару:

– гістарычная даведка адносна ступені і ўзроўню даследавання пэўных моўных з'яў. Дарэчнай пры гэтым выступае сціслая інфармацыя аб этапах станаўлення і развіцця таго ці іншага раздзела, накірунка мовазнаўчай навукі;

– агульная інфармацыя, якая лакалізуе даследаваную праблему, акрэслівае кола пытанняў, паняццяў, прыярытэтаў сучаснай лінгвістыкі;

– інфармацыйную каштоўнасць могуць мець звесткі, што раскрываюць гісторыю стварэння тэрміна. Гістарычныя экскурсы адносна ўзнікнення тэрміна дапамагаюць асэнсаваць сутнасць адзінкі, яе першапачатковы сэнс, функцыянальнае прызначэнне. Лінгвістычная навука ў такім разе паўстае перад вучнямі не як аднастайны набор не заўсёды асэнсаваных, матываваных тэрмінаў, а як жывая з'ява, дыялектыка развіцця якой пазначана этапамі дасягненняў, заняпаду, пэўных пралікаў у моўнай палітыцы, тэарэтычнымі набыткамі і выдаткамі. «Дыханне дыяхраніі» асэнсуюць вучні, напрыклад, у працэсе азнаямлення з найменнямі лінгвістычных паняццяў, вядомых беларускаму мовазнаўству з пачатку XX стагоддзя:

а) *назвы навукі аб мове і раздзелах мовазнаўства: навука філалагічная (навука аб мове), граматыка, фанетыка, марфалогія, этымалёгія* (у тым жа значэнні, што і марфалогія), *сінтаксіс, складня, склад мовы* (апошнія два ў значэнні сінтаксіс), *ортаграфія, правапісьмо, пісаньне* (правапіс);

б) *назвы гукаў: гук, зык, гаманок, галасок, голас, згук* (усе ў значэнні 'гук'), *галосныя (самагалосныя), гучны* (галосны), *сагалосныя* (зычныя), *мяккі гаманок* (мяккі гук), *гаманок цвёрды* (цвёрды гук), *чужыя зыкі* (запазычаныя гукі);

<sup>7</sup> Фактычным матэрыялам для артыкула выступаюць прыклады, запазычаныя з наступных школьных падручнікаў: Гваздовіч, Г.А. Беларуская мова: вучэбны дапаможнік для 10–11 кл. агульнаадукац. школы / Г.А. Гваздовіч [і інш.]. – Мн.: Нар. асвета, 1999; Несцяровіч В.І. Беларуская мова: Падручнік для 10–11 кл. агульнаадукац. школы / В.І. Несцяровіч [і інш.]. – Мн.: Народная асвета, 1999.

в) *назвы знакаў пунктуацыі: знакі застановачныя* (знакі прыпынку), *кропка, закавыка* (коска), *кропка з закавайкай* (кропка з коскай), *клічнік, пытаннік, злуч* (злучок), *працяжка* (*працяжнік*), *чужаслоў* (*двукоесе*), *недаказ* (шматкроп'е) [9, с. 18 – 19]. Падобныя звесткі, набываючы дыдактычную каштоўнасць, фарміруюць навуковае мысленне вучняў, дапамагаюць усвядоміць лінгвістычную тэорыю ў гістарычным развіцці, раскрываюць эвалюцыю формы і зместу тэрміна. Гэта дапамагае выявіць, што сістэмай атрымана ў спадчыну, што развілося ў ёй самой і што набывалася ў працэсе паступовага змянення.

Інфармацыйную і дыдактычную каштоўнасць маюць звесткі, звязаныя з эвалюцыйнымі зменамі дэфініцыі. Паступовае развіццё навуковай думкі, прырашчэнне ведаў у сферы навуковай камунікацыі заканамерна прыводзяць да пашырэння або ўдакладнення зместу тэрміналагічнай адзінкі. У сувязі з адзначаным лагічным бачыцца ў школьным падручніку дэманстрацыя пошукаў вучонымі адэкватнага зместавага нападўнення моўнага знака. Прасочваючы эвалюцыю дэфініцыі тэрміна ў падручніках, вучань асэнсоўвае логіку развіцця навуковага паняцця, абумоўленую ўзроўнем распрацаванасці лінгвістычнай праблемы. Уключэнне падобнай інфармацыі ў метатэкст школьнага падручніка дапаможа вучню ўсвядоміць логіку спазнання ў няпростым пошуку тэарэтычных ісцін.

Лагічная прысутнасць ва ўступным блоку метатэксту найменняў грэчаска-лацінскіх элементаў, што ўваходзяць у састаў шматлікіх лінгвістычных тэрмінаў. Гэта дае мажлівасць пачынаючым філолагам арыентавацца ў структуры і значэнні міжнародных адзінак. Веданне этымалогіі і інтэрнацыянальных марфем тэрмінаэлементарнаў службыць падставай для ўразумення «тэрміналагічнай радаслоўнай» адзінкі, фарміруе лінгвістычнае мысленне вучня. Іншая справа, што ўвядзенне грэчаска-лацінскіх элементаў павінна адрознівацца ў сярэдніх і старэйшых класах. Напрыклад, пры знаёмстве з новым раздзелам у IV класе тэрміны «фанетыка» і «графіка» пажадана ўводзіць паралельна, выкарыстоўваючы элементы займальнасці і супастаўлення. Уступная частка метатэксту адпаведнага параграфу можа мець наступны змест: як вядома, вусная мова нагадвае спецыфічнае «счапленне», аб'яднанне гукаў, з якіх утвараюцца словы. *Фанетыка* – раздзел навукі пра мову, у якім вывучаюцца гукі (ад грэч. *phōne* – гук). Дарэчы, гэты элемент уваходзіць у шматлікія словы, вядомыя вучням: *тэлефон, таксафон, магнітафон, мікрафон, фанаграма* і іншыя. Апрача вуснага маўлення, мы карыстаемся яго пісьмовай разнавіднасцю (ліст, даклад, шматлікія запісы). Пісьмовую мову мы фіксуем з дапамогай літар. *Графіка* вывучае спосабы перадачы гукаў на пісьме з дапамогай літар (ад грэч. *graphō* – пішу). Чацвёртакласнікам можна прапанаваць заданне: назваць словы, у якіх сустракаецца гэты элемент, напрыклад, *тэлеграф, аўтограф, эпіграф, біяграфія, геаграфія, фатаграфія* і іншыя.

Празмерная сцісласць, непаўната лінгвістычных звестак асобных параграфу вучэбных кніг дае падставу гаварыць пра пэўную перарванасць нацыянальных традыцый у справе стварэння школьных падручнікаў. Міжволі складаецца ўражанне, што некаторыя аўтары ў недастатковай ступені знаёмыя з традыцыямі вучэбных выданняў Я. Коласа, І. Замціна, Бр. Тарашкевіча, Я. Лёсіка, Б. Пачобкі, І. Пратасевіча, І. Самковіча, В. Тэпіна, А. Саломеніка, Н. Шэўчыка, К. Бязносіка, Ю. Шакаля і іншых. Набыткі папярэднікаў, каштоўныя знаходкі мінулых дзесяцігоддзяў застаюцца незасвоенымі, не ўсвядомленымі з пазіцыі сённяшніх метадычных канцэпцый. Менавіта асэнсаванне вопыту складальнікаў вучэбных кніг 20–30-ых, 50-80-ых гадоў дало б мажлівасць сучасным выданням дасягнуць пэўнай ступені лінгвістычнай і метадычнай дасканаласці ў межах нацыянальных традыцый кнігадрукавання, дазволіла б захаванне элемент самабытнасці, арыгінальнасці на ўласнай глебе выдавецкай справы.

**Азначэнне як кампанент метатэксту.** Кампазіцыйная структура класічнага метатэксту, абумоўленая параметрамі вучэбнай сітуацыі, павінна мець прагнастычны, прадвызначаны характар. Абавязковым элементам метаадзінкі выступае тэрмін як неад'емны арыбут навуковага выказвання. Азначэнне паняцця – аблігаторная і вядучая адзнака навуковага тэксту. Дэфініцыя выступае эансамым цэнтрам метатэксту, без якога вучэбная адзінка страчвае семантыка-структурную цэласнасць. Гэта найбольш важкі семантычны стрыжань, які цэментуе, акумулюе інфармацыю і дастаткова жорстка, строга акрэслівае логіку кампазіцыйнай пабудовы. Азначэнне ў межах метаадзінкі – найбольш каштоўнасны элемент у навуковым і дыдактычным плане. Тэарэтычная значнасць гэтага кампанента заключаецца ў тым, што дэфініцыя як першаэлемент метатэксту, як істотная частка мовазнаўчых ведаў складае асноваўтваральную рысу навуковага стылю. Прэзентацыя навуковай інфармацыі праз сістэму азначэнняў складае тэарэтычны багаж лінгвістыкі, яе тэрміналагічнае ядро. Сукупнасць абстрактна-лагічных палажэнняў як інфармацыйная праграма вучэбнай дысцыпліны стварае цэласнае ўяўленне аб заканамернасцях развіцця мовы і мыслення. Дыдактычная арыентаванасць метатэксту фарміруе пазітыўныя адносіны вучня да тэрміналогіі як найбольш інфарматыўнай часткі навуковага тэксту, выпрацоўвае свядомыя навыкі аперыравання тэрмінаадзінкі.

Навуковая значнасць азначэння як абавязковага кампанента метатэксту вытлумачваецца ўстойлівасцю логіка-лінгвістычнай працэдуры дэфініравання адзінак, што мае даўнія традыцыі. Асновы тэорыі азначэння закладзены ў працах Арыстоцеля. Першыя ўсходнеславянскія граматыкі вызначаліся

пераважна астэнсіўнымі значэннямі, характэрнымі для пачатковых этапаў спазнання, якія рыхтавалі «далейшае, больш глыбокае асэнсаванне з'яў рэчаіснасці і будучыя экспліцытныя дэфініцыі» [10, с. 135]. На сённяшні дзень сцвердзіўся логіка-лінгвістычны падыход да праблемы вызначэння тэрмінаў (Д.П. Горскі, К. Попа, В.П. Даніленка, С.Д. Шэлаў і іншыя). Матэрыялізацыя навуковай інфармацыі праз сістэму значэнняў выпрацавала дастаткова ўстойлівую форму ў плане сэнсава-сітаксічнай структуры. Семантычнае ядро дэфініцыі складае набор тэрмінаў, характарыстык, скіраваных на вызначэнне сутнасці адзінкі. Сітаксічная арганізацыя метатэксту – гэта найперш лагічная сістэма сувязей паміж элементамі вучэбнай інфармацыі, гэта структура навуковых ведаў, рэалізаваная ў канкрэтнай метаадзінцы.

Азначэнне як аўтасемантычны адрэзак метатэксту, арганізаваны паводле законаў логікі, выступае і як працэс раскрыцця зместу азначаемага паняцця, і як вынік, дэманстрацыя істотных прымет і характарыстык прадмета. Аптымальная структурная формула значэння, як вядома, уяўляе сабой суму родавага і відавога кампанентаў, аформленых як асобныя сітаксічныя адзінкі: «*Родавым фрагментам* азначаемага выразу з'яўляецца яго семантычна закончаная, сітаксічна мінімальна частка, якая ўключае максімальны (паводле славеснага аб'ёму) раней акрэслены тэрмін (або свабоднае спалучэнне раней акрэсленых тэрмінаў); другая частка азначаемага выразу ўяўляе сабой *відавую прыкмету* (калі гэтая частка сітаксічна адносіцца да аднаго слова) або аб'яднанне відавых прыкмет (калі гэтая частка адносіцца да розных слоў» [11, с. 122].

У плане метадыкі азначэнне паняцця разглядаецца як стрыжнёвы кампанент метатэксту, як лагічная і неабходная ступенька пазнавальнага працэсу. Вучнёўскае выказванне на лінгвістычную тэму пры адсутнасці дэфініцыі вывучаемага паняцця і вытлумачэння яе састаўных частак выглядае няпоўным, нядоказным, фактаграфічным, семантычна і структурна невыразным. Менавіта азначэнне перадае змест і аб'ём паняцця, канцэнтруе веды вакол яго істотных прымет, уласцівасцей, зводзіць раздробленыя звесткі ў сістэму. Такім чынам, дыдактычная каштоўнасць засвоеных паняццяў – сведчанне сістэматызаваных ведаў, паказчык таго, што і як вучань асэнсоўвае праз лагічную аперацыю азначэння. Апроч гэтага, дакладнасць, усвядомленасць дэфініцыі – абавязковая ўмова ўразумення і засваення інфармацыйнай праграмы навуковага паведамлення.

Адэкватная дыдактычным задачам структура метатэксту магчымая пры аптымальнай арганізацыі тэарэтычнага матэрыялу школьнага падручніка:

1) падручнік павінен змяшчаць інфармацыю (хаця б у згорнутым выглядзе) пра азначэнне навуковага паняцця як кампазіцыйна-маўленчую адзінку вучэбнага тэксту, пра яго прызначэнне і структуру. Неабходнасць гэтай інфармацыі запатрабаваная з улікам новых адукацыйных тэхналогій, пры якіх навуковая інфармацыя выступае ў якасці сродку, а не мэты навучання. На сённяшні дзень метадычная навука сцвердзілася ў прызнанні таго, што навучальныя праграмы, апроч прадметных ведаў, у абавязковым парадку павінны прадугледжваць сістэму метавестак, «якія дазваляюць вучням выяўляць заканамернасці пабудовы любой інфармацыі»;

2) праграма па беларускай мове, фармулюючы адной з асноўных задач засваенне «лагічна-лінгвістычнага кампанента, які забяспечвае функцыянаванне навукі ў грамадстве», абавязвае да вывучэння лінгвістычнай тэрміналогіі не як набору адзінак, а як спарадкаванай арганізаванай сістэмы. Рацыянальнае засваенне тэрміналогіі патрабуе не толькі азнаямлення са зместавым напаўненнем адзінак, але і абавязковага ўразумення структурнай двухузроўневай «правільнага», класічнага азначэння, уліку родавых і відавых прыкмет. Вучні павінны ўсвядоміць, што «найменаванне прадмета ёсць строга акрэсленая, традыцыйная аперацыя над пэўнай экстралінгвістычнай з'явай. Гэты тэарэтычны «тэрміналагічны мінімум» стане асновай для выпрацоўкі ў вучняў умення «расчляняць» фармулёўку лінгвістычнага азначэння і свядома аналізаваць яе. У выніку гэтай працы вучні павінны першасна засвоіць мадэль, паводле якой будзеца дэфініцыя мовазнаўчага паняцця;

3) што да пазіцыі дэфініцыі ў вучэбным метатэксце, выкажам наступныя меркаванні. Дэфініцыя як сталы, нязменны кампанент выступае не як дапаможны сродак, а як асноўны аб'ект тэксту, рэалізацыя якога адбываецца ў рэчышчы навуковай камунікацыі. Таму адначасовымі элементамі навуковага апісання выступаюць і змест, і сітаксічная формула, і арсенал логіка-моўных сродкаў, з дапамогай якіх афармляецца азначэнне паняцця. Традыцыйная пазіцыя, якая ўстойліва замацавалася ў школьным падручніку мовы, – гэта ініцыяльнае, першаснае месцазнаходжанне ў метатэксце. Гэтае тэкставае размяшчэнне не пазбаўлена рацыянальнага пачатку, паколькі падпарадкоўваецца логіцы апісання навуковага паняцця. Пры гэтым сама дэфініцыя патрабуе абавязковага акружэння, якое выконвае другасную, вытлумачальную функцыю.

Такім чынам, рэалізацыя адзначаных кампанентаў метатэксту школьнага падручніка па мове спрыяе вырашэнню камунікатыўных задач – прэзентацыі інфармацыі і яе адэкватнаму ўспрымання і разуменню адрасатам. Пабудова метатэксту як цэласнай камунікатыўнай адзінкі забяспечвае матываваны экстралінгвістычны фон паведамлення, паслядоўнае, лагічнае разгортванне тэмы параграфа, яе інфармацыйных і ілюстрацыйных магчымасцей, утрымлівае доказнае, аргументаванае вытлумачэнне. Метатэкт

павінен дэманстраваць асноўныя параметры зместавых і кампазіцыйных характарыстык, уніфікаваны падыход да адбору апорных родавых і відавых прымет, неабходных і дастатковых для належнай рэпрэзентацыі тэрмінаадзінкі.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Лотман, Ю.М. Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Текст в тексте: Труды по знаковым системам. Вып. 14. – Тарту, 1981. – С. 3 – 14.
2. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 412 с.
3. Шаймиев, В.А. Метатекст и адекватное восприятие текста / В.А. Шаймиев. – СПб: Росс. гос. пед. ун-т им. А. Герцена, 1996. – 62 с.
4. Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». Сб. ст. – М.: Прогресс, 1975. – С. 193 – 230.
5. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 608 с.
6. Гвишиани, Н.Б. К вопросу о метаязыке языкознания / Н.Б. Гвишиани // Вопросы языкознания. – 1983. – № 2. – С. 64 – 72.
7. Метс, Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова. – М.: Русский язык, 1981. – 142 с.
8. Мотина, Е.И. Язык и специальность / Е.И. Мотина. – М.: Русский язык, 1988. – 176 с.
9. Красней, В.П. Беларускія лінгвістычныя тэрміны пачатку ХХ ст. / В.П. Красней // Лексікалогія і граматыка: зб. артыкулаў. – Мінск: выд-ва БДУ імя Леніна, 1969. – С. 17 – 25.
10. Мечковская, Н.Б. Ранние восточнославянские грамматики / Н.Б. Мечковская. – Минск: Университетское, 1984. – 158 с.
11. Шеллов, С.Д. Определение терминов и понятийная структура терминологии / С.Д. Шеллов. – СПб: изд-во СПбГУ, 1998. – 236 с.

*Л.И. Шевцова (Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова)*

#### ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ)

Всеобщее образование – относительно недавнее завоевание человечества. В России до XVIII века образование было церковным и являлось привилегией духовенства и знати. В XVIII веке светских учебных заведений – не более десяти. Словесность была выделена в отдельный предмет только в конце столетия, в основе курса словесности – риторика, которая изучалась в связи с латынью, затем появилась поэтика, преподававшаяся уже на русском языке.

XIX век ознаменовал существенный прорыв в деле, как тогда именовалось, народного просвещения: учреждается Министерство народного просвещения, открываются гимназии в крупнейших губернских городах (к началу 1809 года их было 32). Русская словесность как отдельный предмет появляется впервые в учебном плане Петербургской гимназии (1811). В младших классах предусматривалось чтение гражданское и церковное, грамматика и упражнения в слоге, в старших – риторика, логика, словесность, ее история и упражнения в слоге. Уже в конце 1820-х годов курс русской словесности значительно расширен: в младших классах он включает в себя сведения из грамматики и этимологии, устные и письменные упражнения в грамматическом разборе и правописании, синтаксис и стопосложение, упражнения в слоге, а в старших классах – начала логики и риторики, упражнения в логическом и риторическом разборе, переводы с иностранных языков, поэтику с чтением и кратким разбором образцов и краткую историю российской словесности. Как видим, русская словесность пока является интегрированным предметом, изучению произведений художественной литературы отводится незначительное место: только в старших классах и только краткий разбор образцов произведений, а также краткая история литературы.

В начале 50-х годов XIX века был принят новый учебный план, появляются так называемые классические (филологические) и реальные гимназии. Методические руководства и пособия той поры (И.И. Срезневский «Наставление преподавателям русского языка и словесности» (1852); А.Д. Галахов «Историческая хрестоматия церковнославянского и русского языка» (1848), «История русской словесности, древней и новой» (1863–1875)) отражают главную тенденцию в филологическом образовании – выделение русского языка и литературы в будущем в отдельные предметы, хотя предмет пока называется «Русская словесность». Уже в 60–80-е годы учебные гимназические программы предлагают в младших классах изучение языка и объяснительное чтение образцов русской литературы, а в старших – изучение теории и истории литературы. Русская литература прочно вошла в школьный курс, разрабатыва-